

A didática crítica como potencialidade emancipatória: gênero e diversidade no espaço escolar

Tássio José da Silva¹

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de São Paulo, Brasil. E-mail: tassiojosedasilva@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva problematizar o conceito de didática crítica e, por extensão, o fenômeno educativo na sociedade contemporânea, especificamente no que diz respeito às relações de gênero. Nesse sentido, tem como finalidade discutir, teoricamente, o papel das instituições educacionais no que tange às questões envolvendo a diversidade, diferença e alteridade, referenciando a importância da formação de professores/as nesse processo.

Palavras-chave: Didática. Relações de gênero. Formação de professores.

The critical didactic as a emancipatory potential: gender and diversity at school

ABSTRACT: This paper aims to analyze the concept of critical didactic and, by extension, the educational phenomenon in contemporary society, specifically with regard to gender relations. In this sense, aims to discuss theoretically the role of educational institutions with respect to issues involving diversity, difference and otherness, referencing the importance of teacher education in this process.

Keywords: Didactic. Gender relations. Teacher training.

1 Palavras iniciais

O presente texto tem como objetivo discutir o conceito de didática crítica e o fenômeno educativo na sociedade contemporânea frente às questões de gênero. Desta forma, problematiza-se, teoricamente, o papel da escola no que se refere, em particular, às relações que envolvem a diversidade, a diferença e a alteridade. Nesta perspectiva, reconhece-se que a formação de professores/as é um elemento-chave para o desafio da aplicação prática dos prin-

cípios de igualdade de gênero e cidadania, que assegurem o reconhecimento de novos valores ligados à masculinidade e feminilidade, apontados pelas políticas públicas nacionais e internacionais.

2 Didática crítica: alguns apontamentos

Podemos considerar que o objeto de estudo da didática centra-se no processo de ensino na sua totalidade, a partir de múltiplas intenções, para a

viabilização e organização do ensino e da aprendizagem. Neste movimento, a mediação docente é fundamental para a efetivação dos objetivos, conteúdos e métodos com vistas à assimilação crítica e consciente de conhecimentos (LIBÂNEO, 2011). Deste ponto de vista, fica claro que a didática se dedica ao processo ensino e aprendizagem balizada pelas finalidades educativas.

Nessa linha de entendimento, a atuação do campo da didática não se limita apenas às relações estabelecidas no espaço educativo, pelo contrário, por ser um “objeto complexo e multiterminado” (PINTO, 2012, p. 2), o fenômeno educativo influencia e é influenciado por condicionantes políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros. “Trata-se de processos simultâneos e interpostos em forma de rede, cujos fios, procedentes de diferentes instâncias do sistema educacional, acabam por atarem seus nós nas salas de aula” (PINTO, 2012, p.01). Para este pesquisador, as iniciativas governamentais e institucionais, de modo direto ou indireto, ressoam no trabalho que os/as docentes efetivam com seus alunos/as, ou seja, sua ação alimenta e é alimentada pelo campo da didática e pelas políticas públicas de educação.

Nesta perspectiva, aos educadores cabe uma postura crítica e política em consonância com uma atuação pedagógico-didática comprometida que garanta aos seus/suas alunos/as uma formação sólida de conhecimentos, pensamento autônomo, capacidade de duvidar e interrogar a realidade e, ao mesmo tempo, competência para dar

respostas a problemas práticos (LIBÂNEO, 2011). Nesta esteira, este pesquisador discute a abordagem crítico-social dos conteúdos, como metodologia de ensino que possibilita a apreensão do objeto de conhecimento nas suas peculiaridades e características, suas relações, contradições e nexos sociais. “[...] é pelo estudo ativo das matérias, pelos métodos de assimilação ativa providos pelo professor, pela observação, análise e síntese em relação aos objetos de conhecimento que os alunos podem desenvolver suas capacidades de críticas e formar convicções” (LIBÂNEO, 2011, p. 136).

A partir do campo de estudos da didática, e do papel crítico do professor/a pedagogicamente orientado, como pensar o processo de ensino-aprendizagem com as novas demandas apresentadas no cenário contemporâneo por muitos designado como pós-modernidade (HARVEY, 1992)? Para Libâneo (2011) pensar na educação como uma atividade genuinamente prática e sua inserção na condição pós-moderna exige-nos desenvolver uma prática interdisciplinar.

Precisamente porque a pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, faz-se necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, bem como que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional referentes à luta pela justiça, pela solidariedade,

pela paz e pela vida. (LIBÂNEO, 2011, p.138-9).

Cabe destacar, nesta linha de raciocínio, que as questões centrais levadas a cabo no campo pós-colonial e pós-estrutural são as que se referem às diferenças, à diversidade, à hibridação, que trazem em seu bojo a questão do antirracismo, do multiculturalismo e do feminismo (ABRAMOWICZ, 2013).

Com efeito, o desafio em propiciar um ambiente escolar igualitário e, sobretudo, aberto a diversidade e a interculturalidade (CANDAU, 2010), carece, essencialmente, na implementação de leis que viabilizem a valorização de grupos minoritários historicamente excluídos do exercício da cidadania. No Brasil, a promulgação da Lei nº 10.639/03, cuja proposta infere na obrigatoriedade de inserção na rede regular de ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, sendo esta, um exemplo de iniciativa para fomentar a importância dos negros na história do País e no combate ao racismo. No entanto, o desafio está justamente em colocá-la em prática no cotidiano das escolas brasileiras, uma vez que tímidas iniciativas têm sido realizadas por partes de secretarias, educadores e gestores de instituições escolares. Da mesma forma, o debate em torno das relações de gênero nos espaços educativos advém, de certa forma, de documentos com orientações, recomendações ou mandatórios que discutem os princípios de igualdade de gênero e cidadania para assegurar o reconhecimento de novos valores ligados à mas-

culinidade e feminilidade, apontados pelas políticas públicas nacionais e internacionais.

Partindo desses pressupostos e considerando a instituição escolar como primeiro espaço público coletivo que as crianças frequentam fora do seio familiar, faz-se necessário refletir sobre as experiências de gênero vivenciadas nesta fase, a fim de perspectivarmos uma educação democrática e não discriminatória desde a primeira etapa da educação básica, destacando que a vivência no coletivo infantil permite-se múltiplas possibilidades de aprender com o outro, com o diferente, que é no convívio social que as crianças constroem suas identidades e, deste modo, vivenciam desde a mais tenra idade o significado de ser meninas/os, negras/os, brancas/os, nas relações do dia a dia desde a creche e na condição de ser criança (FARIA; FINCO, 2013).

3 Gênero e diversidade: o que as pesquisas nos revelam?

No que tange especificamente às questões de gênero, Vianna (2004) observa que, em nossa sociedade, as diferenças entre homens e mulheres são atreladas ao sexo e às características físicas, consideradas imutáveis. Nas palavras desta autora, “o feminino e o masculino são apresentados em categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam posição inferior” (VIANNA, 2004, p. 22).

De acordo com as pesquisas que

norteiam os estudos sobre gênero, foi para contrapor as explicações biológicas acerca das diferenças sociais entre homens e mulheres e denunciar as diversas formas de exclusão e discriminação às quais estavam submetidas as mulheres, no final da década de 1960, que o movimento feminista nascente forjou o conceito de gênero. “Não há como falar de gênero e não recorrer-mos ao feminismo, posto que foi no interior deste movimento que o conceito adquiriu visibilidade, como também punho teórico” (COSTA; RIBEIRO, 1998, p. 03).

Para Scott (1995), as relações de gênero baseiam-se nas particularidades percebidas entre homens e mulheres, além das diversas simbologias fornecidas pela cultura, reproduzidas nas relações sociais. Para esta autora, o conceito de gênero não se limita à visão masculino/feminino, mas enfatiza o caráter social das relações, com foco na construção histórica e não em algo já determinado a priori, tal como defende a perspectiva “biologicista”.

O gênero, portanto, é “a organização social da diferença entre os sexos. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade” (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 115). Em instituições sociais, práticas cotidianas, rituais e em todos os âmbitos que constituem as relações sociais, as diferenciações de gênero estão presentes, perpassando discursos carregados de valores discriminatórios e modeladores de formas de representação e atuação de mulheres e homens na sociedade.

A inter-relação social fundamentada em perspectivas de gênero reflete a situação de “supremacia” dos homens em relação às mulheres, no que tange ao acesso a oportunidades e, de forma geral, no que diz respeito a representações na sociedade, inculcando à mulher uma posição de subalternidade, em que as possibilidades de ascensão social, em especial no espaço público, são-lhes muitas vezes tolhidas. Segundo Cameron (2002, p. 125), “[...] a tendência para classificar o universo de acordo com uma oposição entre princípios masculinos e femininos é recorrente no pensamento patriarcal”. O sistema do patriarcado, que impõe valores assentes na centralidade e superioridade do homem, necessariamente heterossexual, fundamenta-se na noção de “natureza” sexual em que as diferenças biológicas justificam as especificidades e diferentes posicionamentos de mulheres e homens.

Partindo dessas constatações, podemos questionar: Como o espaço educativo, em toda a sua complexidade, discute a questão da diversidade e diferença? Meninos e meninas são educados da mesma forma? As expectativas são as mesmas? As estratégias e instrumentos mobilizados pelos docentes potencializam a desconstrução de certos estereótipos e papéis de gênero, socialmente determinados? Considerando a Pedagogia como teoria e prática da e para a práxis educacional (SCHMIED-KOWARZIK, 1983) e a didática no planejamento, no método, nos conteúdos, podemos pensar que os espaços educativos estão atentos às práti-

cas sutis de cinho sexista?

Estudos educacionais, salvo raras exceções, não consideram o sexo dos/as participantes do cotidiano escolar e os significados de gênero que constituem tal dinâmica (AUAD, 2004). As discriminações de gênero no espaço educacional ocorrem de diferentes formas, a mais latente se dá pelo uso da linguagem. Apesar de aprendermos desde cedo que existem formas distintas para nos dirigirmos às pessoas segundo o sexo a que pertencem¹, o espaço da escola, ao contrário desta lógica, opera com uma suposta neutralidade, onde o masculino genérico rouba a cena linguística. Outra forma de anular o protagonismo das mulheres se dá por meio dos conteúdos específicos de ensino. De acordo com Moreno (1999), o modelo linguístico androcêntrico apresentado nas histórias de guerras, heróis e mitos machistas, como a valorização da força e outros estereótipos considerados masculinos, ecoam nas salas de aula desde a Educação Infantil até o Ensino médio. Nesse sentido, a autora se debruça na concepção de uma educação não-sexista, cuja união entre escola, família e sociedade viabilize discussões que promovam a igualdade de gênero.

Problematizarmos os espaços e sua influência na educação e cuidado de meninas e meninos busca também a compreensão da organização institucional, que tem no sexo um critério

para a organização e o uso dos tempos e dos espaços. Essas questões possibilitam compreender a complexidade da construção dos valores presentes na organização dos espaços e nas práticas educativas atribuídas a cada sexo, o que também implica problematizar as expectativas de gênero dos adultos e adultas frente às crianças. O esforço reflexivo por compreender a escola como espaço sociocultural exige seu entendimento na ótica da cultura, que, sob um olhar mais denso,

[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como um espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1995, p. 126).

No âmbito da Educação Infantil, as diferenciações de gênero também estão presentes. Pesquisas demonstram a importância de brinquedos e brincadeiras como espaços privilegiados para a construção das identidades de gênero na infância (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; FINCO, 2004, 2010). A partir da escolha de brinquedos segundo determinações simbólicas de gênero, nos momentos de socialização, por exemplo, recriam-se e se reproduzem múltiplos estereótipos provenientes

¹ Esta noção não se aplica a todas as línguas, na inglesa, por exemplo, o artigo *the* é usado indiscriminadamente, ou seja, varia de acordo com o/a interlocutor/a.

das mais diversas instâncias, entre elas, a família. Outros estudos revelam que as questões de gênero também estão presentes nas produções e linguagens das crianças, como nos desenhos de meninos e meninas (GOBBI, 1997). Dessa forma, apontam para as construções culturais do feminino e do masculino, muitas vezes respeitando a uma lógica de legitimação de estereótipos em torno das diferenciações de gênero, que muitas vezes não são refletidas no fazer pedagógico (FARIA, 2006).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por sua vez, por meio da obtenção da disciplina, verificamos a permanência de características consagradas como femininas e masculinas. Entre alguns exemplos, podemos citar os momentos em que as professoras solicitam apenas para as meninas fazerem mais silêncio e ajudarem a colocar ordem na sala (AUAD, 2004). Esta pesquisadora relata que:

Para tentar manter a classe em silêncio, a professora disse, em tom de reprovação: 'Até as meninas estão matracas hoje!' Tal frase pode revelar a percepção de que a classe estava realmente fora de controle até quando as meninas estavam distantes do silêncio e da ordem esperados. (AUAD, 2004, p.31).

4 Considerações

Neste breve esboço reflexivo verificamos que o gênero é um critério poderoso para a confirmação de posições

sociais distintas entre homens e mulheres, meninos e meninas. Desde a primeira infância, as crianças participam de uma determinada construção de identidade de gênero desigual, não neutra, nos diferentes espaços educativos.

Diante desta problemática, quais os caminhos devemos trilhar para o enfrentamento das desigualdades de gênero desde a infância? A formação docente inicial tem um papel fundamental nesta empreitada, pois é neste contexto que estas questões podem ser amplamente discutidas e problematizadas.

Partindo desse entendimento, segundo um levantamento realizado pela organização não governamental (ONG) ECOS - Comunicação em Sexualidade (2009), as políticas mais recentes no campo da educação (programas, projetos, ações, legislação, normas técnicas), relacionadas à gênero e educação sexual/sexualidade, têm como marco histórico o período de 2003 a 2008. Porém, boa parte dos cursos de formação docente continua não oferecendo disciplinas obrigatórias, na graduação, sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual. Esse levantamento constatou que, em alguns casos, esse assunto era discutido em cursos de pós-graduação ou em disciplinas optativas, apenas.

Este cenário de avanços e retrocessos também se aplica no campo de políticas públicas e formação dos professores e professoras em exercício. Viana e Unbehaun (2006), em um artigo que discute as políticas públicas de gê-

nero, destacam que apesar do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já apontarem questões de gênero e diversidade, nota-se que fica a cargo dos municípios, em parceria com organizações não governamentais e universidades, organizar programas de formação e materiais didáticos, a exemplo do projeto Consciência de Gênero entre Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, desenvolvido de abril/1999 a março/2000 pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a ONG Centro da Mulher 8 de Março.

Outra possibilidade de parceria se estabeleceu em São Paulo, entre a Coordenadoria Especial da Mulher e a Secretaria Municipal de Educação, além do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Essas instituições organizaram, entre 2002 e 2004, seminários, oficinas e cursos de capacitação, com foco nas relações de gênero, contemplando cerca de 1.700 profissionais da rede municipal de ensino.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado [...] Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso in-

cluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANNA; UNBEHAUN, 2006).

Como já discutido, o papel das políticas públicas e da formação inicial e continuada são fundamentais no processo de problematização e de reflexão sobre a temática de gênero e diversidade no espaço educativo. Nesta esteira, como nos alerta Libâneo (2011, p. 139), “a intencionalidade prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações”. Ou seja, neste movimento, a atuação do/a professor/a e a didática crítica são pilares fundantes na busca por práticas conscientes e reflexivas, não se furtando, é claro, à influência de outros contextos igualmente relevantes.

Recuperar os estudos que partem de problemas identificados nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nas escolas a partir das contribuições da didática crítica, pode ser um dos caminhos na busca de outros bons resultados, de outras aprendizagens qualitativas. Esta busca remete necessariamente à dimensão ética-política do exercício docente, que só pode ser constatada na materialidade do trabalho educativo desenvolvido pela comunidade escolar no cotidiano das escolas pú-

blicas brasileiras. (PINTO, 2012, p.15).

Neste contexto, podemos salientar que a didática crítica pode contribuir para outras aprendizagens, entre elas, o combate à desigualdade de gênero. O movimento feminista ocupou uma posição de destaque na luta por igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Porém, a luta não terminou, pois mulheres ainda sofrem violência doméstica, ainda ganham menos que os homens, exercendo a mesma função, ou seja, nesta dinâmica, as instituições de ensino têm um papel fundamental de trazer à tona o debate sobre a diversidade, a diferença, o gênero, na busca por práticas emancipatórias e não discriminatórias.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. **Educação infantil e diferença**. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- AUAD, D. **Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação**. Reunião AN-PED, n 27, 2004, Caxambu, MG.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.
- CAMERON, D. Dicotomias falsas: Gramática e polaridade sexual. In: MACEDO, A. G. (Org.). **Gênero, Identidade e Desejo**: Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo. Lisboa: Edições Coto-
via, 2002.
- CANDAU, V.M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COSTA, A. N; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 01-08, 2008.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFMG, p. 136-161, 1995.
- ECOS. **As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil – 2003 a 2008 – Relatório Narrativo Anual 2008**. ECOS - Comunicação em Sexualidade.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, nº26, p. 279-287, jan./jun., 2006.
- FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.
- _____, D. **Educação Infantil, espaços**

de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOBBI, M. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha:** relações de gênero, desenho infantil e pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

GROSSI, M. ; HEILBORN, M. L. ; RIAL, C. Entrevista com Joan W. Scott. In: **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 8, nº 1, 1998.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática- o campo investigativo de pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica profissional. In: PIMENTA, S. M. (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas em Brasil e Portugal. São Paulo: Cortêz, 2011.

MORENO, M. C. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. Campinas - SP. Editora Unicamp, 1999.

PINTO, U. A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia:** Diálogos entre didática e currículo (Orgs.). São Paulo: Cortêz,

2012.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

_____, C.P. Gênero e políticas públicas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs). **Educar para a igualdade:** Gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria especial da mulher. Secretaria municipal de educação, 2004.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Artigo recebido em 03 de janeiro de 2015.
Aceito em 16 de março de 2015.